

Åge Gjøsæter

Høgskolen Stord/Haugesund

Essay i Profesjonsteori II: Profesjonskvalifisering og profesjonell utvikling

I hvilken grad kvalifiserer organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning for profesjonell ledelsesutøvelse?

Nøkkelord: Organisasjons- og ledelsesstudier, profesjonell ledelsesutøvelse, utfordringer og problemstillinger.

Innledning og problemstilling

Å være leder i dagens samfunn er krevende. Sterkere konkurransetrykk, mer kravstore kunder og brukere, samt mer kunnskapsrike medarbeidere som forventer å bli ledet på måter som oppleves som motiverende og intellektuell stimulerende, er noen av årsakene til at kravene til ledere i offentlige så vel som private virksomheter er blitt større. Utøvelse av god ledelse stiller store krav den enkelte leder fordi problemsituasjonene ofte er vanskelig å standardisere samtidig som de vurderinger som foretas ofte vil ha stor betydning for virksomheten det gjelder, og for berørte medarbeidere. Å bli leder i en organisasjon representerer dessuten ofte et hamskifte for mange i form av en overgang fra å være fagperson og individuell bidragsyter til å være bidragsyter gjennom andre. Det handler om et identitetsskifte hvor en i større eller mindre grad må løsrive seg fra tidligere fagrolle (Haaland og Dale 2005).

Selv om ledere som kollektiv gruppe i liten grad fremstår som en homogen gruppe som tilfredsstiller kriterier for å kunne karakteriseres som en profesjon (Molander & Terum 2008), har samfunnsutviklingen derfor ført til økte krav og forventinger om *profesjonell ledelsesutøvelse* (Smeby, i Molander og Terum 2008, Nylehn 2009). Begrepet profesjon viser til kunnskap, og dermed til epistemiske verdier som sann, gyldig og holdbar, samt til ferdigheter som kan være mer eller mindre godt utviklet (Molander og Terum 2008, i Molander og Terum 2008). En profesjon er en yrkesgruppe som har kontroll over arbeidsoppgavene sine (Freidson 1970; *ibid.*). Denne kontrollen er dels en ekstern kontroll over adgang til visse arbeidsoppgavene, og dels en intern kontroll over utførelsen av dem.

Utfordringer og problemstillinger knyttet til kvalifisering for utøvelse av profesjonell ledelse har paralleller til problemstillinger som en møter på når det gjelder kvalifisering til for eksempel lærer, sykepleier, eller sosialarbeider (Barnett, Becher, og Cork 1987, Daley 2001) i form av at det er knyttet forventninger til at akademiske studier skal bidra til utvikling av mer profesjonell handlingskompetanse. Krav og forventninger om profesjonell handlingskompetanse enten det gjelder leder, lærer eller sosialarbeider er knyttet til det performative aspektet ved profesjonsutøvelse (Tranøy 1985; Molander og Terum 2008, i Molander og Terum 2008). Et sentralt element ved det performative aspektet er at det trekkes veksler på/anvendes en systematisk kunnskapsmengde når en skal forholde seg til enkelttilfeller. De enkelte tilfellene skal ytes rettferdighet i sin egenart, samtidig som utøvelsen ikke skal være vilkårlig. Kunnskapsanvendelsen består av tre grunnleggende kognitive akter: identifikasjon (av noe som noe), resonnering over hva som bør gjøres, og beslutning om handlemåte (ibid.). Den profesjonelle resonnering må basere seg på en fortolkning av det enkelte tilfelle i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer.

Å gå inn i en lederstilling fordrer derfor i stadig større grad en form for kvalifisering med sikte på å skaffe seg relevant kompetanse til utøvelse av profesjonelle ledelse. Organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning har derfor forventninger knyttet til seg om å kvalifisere for mer profesjonell ledelsesutøvelse. Spørsmålet blir da i hvilken grad slike studier dekker en slik kvalifiserende funksjon med sikte å forberede studentene for utøvelse av ledelse i praksis på en tilfredsstillende måte. Dette spørsmålet drøftes videre i essayet med utgangspunkt i følgende problemstilling: *I hvilken grad kvalifiserer organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning for profesjonell ledelsesutøvelse?*

Teoretiske perspektiver

I profesjonsteoretisk litteratur – som i mye annen litteratur – opereres det med et skille mellom teoretisk og praktisk kunnskap. For 2300 år siden skilte Aristoteles mellom *episteme*, *techne* og *fronesis* (Aristoteles 1999). *Episteme* er teoretisk påstandskunnskap om noe som er evig og uforanderlig. *Techne* er praktisk-produktiv kunnskap om hvordan en produserer produkter. I moderne språkbruk er *techne* praktisk kunnskap. For Aristoteles var *techne* en av to typer praktisk kunnskap. *Fronesis* – å handle moralsk klokt på grunnlag av det gode skjønn - var den andre typen praktisk kunnskap. *Techne* og *fronesis* er imidlertid forskjellige kunnskapsformer. Å handle moralsk klokt er noe annet enn å produsere ting. *Fronesis* er viten

om hvordan man gjennom handling kan sikre målene for et godt liv. Det er ikke produktet, men selve handlingen, som er det sentrale (Grimen, i Molander og Terum 2008). Når vi handler moralsk klokt, er den gode handlingen selve målet. Fronesis er derfor praktisk visdom om hvordan man bør handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker, og innbefatter også tillærte ferdigheter for bedømmelse av situasjoner. Handlingene er ikke bare knyttet til det universelle, men like mye til det partikulære og spesifikke. Aristoteles fremholdt at grunnen til at vi ikke finner unge mennesker med fronesis, er nettopp at slik kunnskap forutsetter forståelse for det partikulære og individuelle. Slik kunnskap blir tilegnet gjennom erfaring. En ungdom mangler som oftest erfaring, blant annet fra arbeidslivet. Erfaring kan bare tilegnes langsomt, og med alder (ibid.).

Andre har brukt andre begreper for å karakterisere forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Den engelske filosofen Gilbert Ryle kontrasterte praktisk erfaringskunnskap i form av ”knowing how” – å kunne gjøre noe – med epistemisk kunnskap i form av ”knowing that” – å vite at noe er (Ryle 1963). Johannessen (1999; Grimen, i Molander og Terum 2008) kontrasterer ferdighets- og påstandskunnskap, hvor ferdighetskunnskap er praktisk kunnskap og påstandskunnskap er teoretisk kunnskap.

Det er ideen om episteme som har overlevd antikken og har i lang tid vært vår modell for vitenskapelig kunnskap (Grimen, i Molander og Terum 2008). Det er slik kunnskap som er idealet innenfor akademia, og som i stor grad er den form for kunnskap som formidles innenfor høyere utdanning. Som leder er det imidlertid ikke tilstrekkelig å tilegne seg epistemisk kunnskap om organisasjon og ledelse i form av ”knowing that”. For å handle moralsk høyverdig må handlingen tilpasses kontekst og situasjon. Dette impliserer at tilegnelse av teoretisk kunnskap om organisasjon og ledelse i seg selv ikke er tilstrekkelig for profesjonell ledelsesutøvelse. En må også utvikle evnen til skjønn og refleksjon slik at utøvelse av ledelse fremstår som formålstjenlig og moralsk høyverdig (Schøn 1990; Grimen, i Molander og Terum 2008). Samtidig må refleksjon og skjønn relateres til det partikulære; til nærmere bestemte situasjoner og kontekster. Dette reiser utfordringer med hensyn til læreprosesser i organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning med sikte på å kvalifisere studentene for profesjonell ledelsesutøvelse.

Læreprosesser kan konseptualiseres i fem kategorier ut fra formålet med prosessene: a) å øke sin kunnskap og å lære mer, b) å huske, memorere og reprodusere, c) å tilegne seg kunnskap

for å anvende, d) å forstå meningen, og, e) å se noe på en ny måte (Pettersen 2008: 102). De to første kategoriene karakteriseres som overflatelæringstilnærminger, de to siste som dybdelæringstilnærminger, mens det å tilegne seg kunnskap for å anvende som en mellomkategori mellom overflate- og dybdelæring. Overflatelæring er ifølge Moon (1999) karakterisert ved at en memorerer over teorier og konsepter og reproducerer disse til mer integrerte ideer. Dybdelæring er på den annen side karakterisert ved at en arbeider med å utvikle meningsskapende strukturer og knytter disse til idiografiske kontekster ved hjelp av teorier og kreative læreprosesser. Et sentralt element i dybdelæring er refleksjonsprosesser som bidrar til å assimilere nye teorier og konsepter inn i kognitive strukturer slik at de bidrar til transformativ læring i form av nye måter å tenke og handle på (Metzirow 1991, Moon 1999).

Eraut er opptatt av hvordan epistemisk påstandskunnskap kan transformeres til profesjonell handling, og løfter fram betydningen av kontekst for læring. Han skiller mellom fem prosesser som ligger til grunn for profesjonell handling: "acquiring information, skilled behavior, deliberative processes, giving information, and metaprocesses for directing and controlling ones` behavior" (2004: 107). De deliberative prosessene som utøves med utgangspunkt i å oppnå en bestemt hensikt, trekkes fram som særlig viktige som grunnlag for profesjonell handling. Deliberative prosesser kan ifølge Eraut karakteriseres ved "unique combinations of propositional knowledge, situational knowledge and professional knowledge" (ibid: 112). Utøvelse av profesjonell ledelse fordrer evne til fortolkning og analyse på basis av kunnskap om kontekst/situasjon/problem og forestillinger om praktiske handlings-/beslutningsalternativer (Rønnestad 2008, i Molander og Terum 2008). Ledelsesskjønn må utøves med basis i epistemisk kunnskap *om* organisasjons- og ledelse samtidig som *ledelsesutøvelsen* må tilpasses aktuell kontekst og situasjon.

Drøfting

Problemstillingen som ligger til grunn for essayet er i hvilken grad organisasjons- og ledelsesstudier innenfor høyere utdanning kvalifiserer for profesjonell ledelsesutøvelse. Med utgangspunkt i at det er teoretisk påstandskunnskap som tradisjonelt formidles innenfor høyere utdanning, blir et sentralt spørsmål om slik epistemisk kunnskapstilførsel genererer refleksjonsprosesser som gjør studentene bedre kvalifisert for utøvelse av ledelse i praksis. Spørsmålet setter fokus på læreprosessene som sådan, og på om forutsetningene for generering av læreprosesser basert på tilførsel av epistemisk kunnskap kvalifiserer for

profesjonell ledelsesutøvelse i praksis, er til stede. Dybdelæring impliserer at det genereres læringsprosesser hvor en ikke bare fyller på med mer teoretisk kunnskap som en kan huske, memorere og reprodusere (Pettersen 2008). Transformativ dybdelæring fordrer at en også forstår den dypere meningen som teoretiske perspektiver impliserer, og kanskje også ser ledelsesutfordringer på nye måter (Metzirow 1991, Moor 1999). Den virkelige læringen skjer først når en strever under overflaten med å ta eierskap over ideene og knytter dem sammen med andre ideer (Rønnestad, i Molander og Terum 2008). Dette samsvarer med Erauts (2004) "iceberg principle". "Isbergprinsippet" setter fokus på viktigheten av de dypere refleksjonsprosessene som finner sted når forutsetningen er til stede for det. En finner det samme tankegodset igjen i den latinske betydningen av refleksjon, nemlig: "to refold, which suggests that attention is turned inward so that it can be turned outward, to see a familiar thing in a different way" (Mintzberg 2004: 301).

Transformativ dybdelæring fordrer ikke bare teoretisk påstandskunnskap. Det fordrer også kontekstforståelse og dømmekraft i form av godt skjønn (Erauts 2004: 112, Grimen, i Molander og Terum 2008). Å kontekstualisere teorier, modeller og konsepter, innebærer å relatere epistemisk kunnskap til hverdagsvirkeligheten i organisasjoner. Dette fordrer evne til "connectedness" (Chia & Holt 2008) i form av å se sammenhenger ("coherence") mellom mer generelle teorier, modeller og konsepter, og det mer særegne eller idiosynkratiske knyttet til den enkelte kontekst eller situasjon. Teoretisk forståelse i form av "discursive consciousness" får et mer konkret innhold etter hver som epistemisk kunnskap blir knyttet nærmere sammen med "practical consciousness" (Giddens 1984). Mer universelle teorier og perspektiver sees i lys av "the world of everyday practice" (Bourdieu 1990), eller "praxis" (Aristoteles 1999), og logikken som råder innenfor en kompleks organisatorisk hverdagsvirkelighet. Å forstå den praktiske organisasjonshverdagen fordrer kontekstuell sensitivitet i form av evne til "å lese" detaljer i organisatoriske situasjoner for i større grad å forstå kompleksiteten i organisatoriske fenomener som spiller seg ut. Taus kunnskap (Polyani 1967) om aktuelle organisatoriske kontekster fremstår som sentrale "knagger" for å gi mening til, sitasjoner og hendelser. Erfaringskunnskap gir mer generell teoretisk kunnskap dypere mening sett i lys av idiografisk kontekstforståelse. Dette samsvarer med det som (March 1978) har betegnet som "kontekstuell rasjonalitet".

Å ha personlige eller selvopplevde erfaringer som en kan knytte mer generell og abstrakt teoretisk kunnskap til, nærmest i form av et *jeg - du* forhold (Buber 1964), fremstår som en

viktig ballast for å få størst mulig utbytte av organisasjons- og ledelsesstudier. Mens en *jeg-du* samhandling er preget av en umiddelbar, konkret opplevelse med inderlighet og innlevingsevne, er et *jeg – det* forhold mer preget av tingliggjøring av den eller de andre (Pedersen og Ims 2009). Den eller de andre sees som en ytre gjenstand, som en del av det-ets rike (ibid.), og dermed som noe abstrakt som i liten grad er knyttet til handlingsbasert refleksjon med referanse til en nærmere bestemt organisatorisk kontekst. Yngre studenter som studerer organisasjons- og ledelsesteori har sjelden opparbeidet seg et personlig forhold til arbeidslivskontekster i form av levd erfaring. Læreprosessene vil derfor primært ha karakter av å lære *om* organisasjon og ledelse i form av ”knowing that” (Ryle 1963), eller epistemisk påstandskunnskap (Grimen, i Molander og Terum 2008), og i mindre grad å relatere teoretiske perspektiver til selvopplevde erfaringer fra organisatorisk kontekster hvor mange samtidige forhold og prosesser gjerne spiller seg ut.

Å ha levd innenfor organisatoriske kontekster i form av ”embedded dwelling”, gjør at en i større grad vil ha forutsetninger for å sette epistemisk kunnskap inn i praktiske sammenhenger – og dermed å se samhörighet (coherence) mellom teori og aktuelle kontekstuelle rammebetingelser (Chia 2005). Som ung student med lite eller ingen erfaringskunnskap, har en i liten grad levd erfaringer å knytte mer generell epistemisk kunnskap til. En vil derfor i større grad være henvist til abstrakte refleksjonsprosesser i form av å lære å memorere om, og å reprodusere, teoretiske ideer og modeller (Pettersen 2008), uten samme forutsetninger som studenter med erfaring fra arbeidslivet for å utvikle dypere forståelse for hva teorier, modeller og konsepter eventuelt betyr i mer konkret organisatorisk sammenheng. Dybdeløring forutsetter i større grad at en har levd innenfor organisatoriske kontekster for at læreprosessene ikke får karakter av abstrakte refleksjoner i form av ”detached contemplation” (Chia & Holt 2008), uten klangbunn i egne erfaringer.

Med utgangpunkt i at dybdeløring i større grad vil kunne kvalifisere for profesjonell ledelsesutøvelse, vil det å legge til rette for dybdeløring kunne fremsettes som det ideelle formålet med organisasjons- og ledelsesstudier. Spørsmålet blir da om, og eventuelt hvordan, det kan tilrettelegges for dybdeløring for studenter med lite eller ingen levd arbeidserfaring. En måte vil kunne være å innarbeide en form for praksis i studiene. Eksempler på innarbeiding av praksis vil være å gjøre bruk av case i læreprosessene, gjennom å legge besøk i virksomheter inn i undervisningsopplegget, og/eller gjennom utstrakt bruk av eksempler i undervisningen. Slike former for representasjon av praksis vil imidlertid bare delvis

kompensere for manglede levde erfaring. Et motsatt alternativ ville derfor være å ta konsekvensen av at yngre studenter bare delvis har nødvendig erfaringskunnskap for å kunne generere dybdelæring i organisasjons- og ledelsesfag, og redusere læringsambisjoner til å tilføre epistemisk kunnskap i form av "knowing that" (Ryle 1963); med andre ord innrette studiene mot å generere overflatelæring *om* organisasjon og ledelse. Slik kunnskap om organisasjon og ledelse vil imidlertid i neste omgang kunne bygges videre på med sikte på å utvikle dybdelæring når en etter hvert har skaffet seg mer praktisk arbeidserfaring. Organisasjons- og ledelsesstudier med sikte på utvikling av dybdelæring rettes dermed i større grad inn mot studenter som har erfaring fra arbeidslivet. Dette harmonerer med Mintzbergs påstand om at "*management education should be restricted to practicing managers*" (Mintzberg 2004: 243). Viktigheten av erfaringskunnskap som ballast i organisasjons- og ledelsesstudier underbygges av funn i profesjonsstudier knyttet til overgangen mellom utdanning og arbeidsplasser (Daley 2001, Eraut 2004, 2007).

En implikasjon av at organisasjons- og ledelsesstudier med sikte på kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse i større grad har studenter med arbeidserfaring som målgruppe, er at høyere utdanningsinstitusjoner og praksisvirksomheter må samarbeide tettere. Konkret vil det blant annet innebære at det både innenfor akademia og innenfor virksomhetene må tilrettelegges for at etter- og videreutdanningsstudier kan kombineres med at en er i en arbeidssituasjon (Aram og Salipante Jr. 2003). Det fordrer også at praksisvirksomhetene i større grad motiverer og tilrettelegger for livslang læring i form at yrkesaktive får anledning til å skaffe seg "påfyll" av organisasjons- og ledelsesteori parallelt med at en er i en arbeidssituasjon.

Konkluderende kommentarer

Kvalifisering til profesjonell ledelsesutøvelse fordrer dybdelæring i større grad enn overflatelæring. Dybdelæring innenfor organisasjons- og ledelsesfag krever tilrettelegging for reflekterende læreprosesser hvor erfaringskunnskap så vel som epistemisk organisasjons- og ledelsesteorier er viktige byggesteiner. Kontekstuell forståelse basert på levde erfaring representerer en undervurdert byggestein i læreprosesser i organisasjons- og ledelsesfag, særlig dersom formålet med studiene er å tilrettelegge for dybdelæring. Levde erfaring bidrar til læreprosessene i mindre grad får en "deduktiv slagside" (Pettersen 2008) som primært har karakter av overflatelæring *om* organisasjon og ledelse i form av "knowing that" (Ryle 1963). Deduktive læreprosesser fører en inn i en generalisert teoretisk verden uten tilstrekkelig

nærhet til den kontekstuelle kompleksitet som ledelse ofte må utøves innenfor. Transformativ dybdelæring forutsetter læreprosesser som er i balanse mellom det spesielle og det generelle, mellom teori og praksis, mellom det implisitte og det eksplisitte, og mellom det induktive og det deduktive. Å kvalifisere for profesjonell ledelsesutøvelse innebærer å generere refleksjonsprosesser som bidrar til at en som utøver av ledelse evner å kombinere ”propositional knowledge, situational knowledge and professional knowledge (Erraut 2004: 112). Kvalifisering for profesjonell ledelsesutøvelse i form av fronesis (Aristoteles 1999) forutsetter derfor epistemisk påstandskunnskap og praktisk erfaringskunnskap.

En aktuell videreføring av essayet vil være å gjennomføre en komparativ empirisk studie av læreprosesser for studenter med lite eller ingen arbeidserfaring sammenlignet med studenter med mer omfattende arbeidserfaring, for dermed å bekrefte eller avkrefte problemstillinger og tentative implikasjoner som det her er satt fokus på. En annen mulig videreføring av studien ville vært å gjøre eksperimentelle studier knyttet til med hvordan en kan tilføre erfaringskunnskap til unge studenter for å forhindre at læreprosessene ikke i form stor grad primært får karakter av overflatelæring om organisasjon og ledelse.

Referanser

- Aram, J. D. og Salipante Jr., P. F. (2003). Bridging scholarship in management: epistemological reflections. *Britisk Journal of Management*, 14, 189- 205.
- Aristoteles (1999). *Den nikomatiske etikk*. Oslo: Bokklubben Dagens Bøker.
- Barnett, R. A., Becher, R. A. og Cork, N. M. (1987). Models of professional preparation: pharmacy, nursing and teacher-education. *Studies in Higher Education*, 12, 51-63.
- Buber, M. (1964). *Jeg og du*. København: Munksgaard.
- Bourdieu, P. (1990). *The logic of practice*. Cambridge: Polity Press.
- Chia, R. (2005). The aim of management education: Reflections on Mintzberg`s managers not MBAs. *Organizational Studies*, 26 (7): 1090, 1092.
- Chia, R. & Holt, R. (2008). The nature of knowledge in business schools. *Academy og Management Learning & Education*, 7, 4, 471-486.
- Daley, B. J. (2001). Learning and professional practice: A study of four professions. *Adult Education Quarterly*, 52, 39-54.
- Erraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I H. Rainbird, A. Fuller og A. Munro (red.), *Workplace learning in context* (201-221). London: Routledge.

- Eraut, M. (2007). Learning from other people in the workplace. *Oxford Review of Education* 33, 403-422.
- Giddens, A. (1984). *The constitution of society – outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity Press.
- Haaland, G. H. og Dale, F. (2005). *På randen av ledelse: en veiviser i førstegangsledelse*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- March, J. (1978). Bounded rationality, ambiguity, and engineering of choice. *Bell Journal of Economics*, 9, 587-607.
- Molander, A. og Terum, L. I. (red.) (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Metzirow, J. (1991). *Transformative dimensions in adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mintzberg, H. (2004). *Managers – not MBAs. A hard look at the soft practice of managing and management development*. San Francisco: Berrett-Koehlers Publishers, Inc.
- Moon, J. A. (1999). *Reflection in learning and professional development. Theory & practice*. London: Kogan Page Limited.
- Nylehn, B. (2009). Ledelse som profesjon. www.profesjon.no.
- Pedersen, L. og Ims, K. J. (2009). Å omsette lesekunst til lederkunst: "Peer - du lyver!" og lederkompetanse. *Magma* nr. 5.
- Polyani, M. (1967): Sense-giving and sense-reading. Gjenoptrykt i *Knowing and being, essays by Michael Polyani*, utgitt av Majore Gene, The University of Chicago Press, 1969.
- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I *Profesjonsstudier*. A. Molander & L. I. Terum (red.) (279- 294). Oslo: Kunnskapsforlaget.
- Ryle, G. (1963). *The concept og mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Schøn, D. (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Smeby, J. - C. (2007). Connecting to professional knowledge. *Studies in Higher Education*, 32, 207-224.